

Linguistik und Gesellschaft

Von Hans Glinz

Meine sehr verehrten Damen und Herren, liebe Kollegen,
Vielleicht sind Sie etwas erstaunt über das Thema dieses Abends: *Linguistik* und Gesellschaft.

Daß *Sprache* und Gesellschaft miteinander zu tun haben, daß diese beiden eng verbunden sind, das ist Ihnen vertraut. Die Diskussion der sog. »Sprachbarrieren« gehört heute geradezu zum guten Ton: in jeder Zeitung lesen Sie, daß die Kinder der Unterschicht nicht die gleichen Sozialchancen haben wie die Kinder der Mittel- und Oberschicht, und zwar weil sie in einer Sprache aufwachsen, die ihre geistigen Fähigkeiten nicht genügend entwickelt und damit ihr Fortkommen in der Schule und später im Leben beeinträchtigt. Wie weit das in dieser Form stimmt, wollen wir hier nicht untersuchen – auch nicht den unbehaglichen Verdacht, daß etwas wie »Sprachbarrieren« in hohem Maße auch, ganz unbeabsichtigt, durch *linguistisch unzureichenden Sprachunterricht* in der Schule und durch *vorgefaßte Meinungen von Intellektuellen* (Soziologen, Linguisten, Publizisten, Literaten) aufgerichtet werden können. Hier kommt es nur darauf an, daß der Zusammenhang von *Sprache* und *Gesellschaft* jedermann klar ist.

Diese Einsicht ist ja auch nicht ganz neu: Sie erinnern sich vielleicht an die glückliche Formulierung von Leo Weisgerber, der die Sprache als *gesellschaftliche Erkenntnisform* bezeichnete – in seinem Buch von 1929 »Muttersprache und Geistesbildung«. Und im »Cours de Linguistique Générale« von Ferdinand de Saussure (vorgetragen 1910–12, publiziert 1916) lesen wir über die Wichtigkeit der Sprache für die Gesellschaft (S. 21–22):

...; dans la vie des individus et des sociétés, le langage est un facteur plus important qu'aucun autre. Il serait inadmissible que son étude restât l'affaire

de quelques spécialistes; en fait, tout le monde s'en occupe peu ou prou; mais – conséquence paradoxale de l'intérêt qui s'y attache – il n'y a pas de domaine où aient germé plus d'idées absurdes, de préjugés, de mirages, de fictions.

»*Sprache und Gesellschaft*« – das wäre also ein Thema, und auch »*Germanistik und Gesellschaft*« wäre ein Thema. Daß die Germanistik mit der Gesellschaft, vor allem auch mit ihrer politischen Einstellung zu tun hat, das ist heute in aller Munde, spätestens seit dem Germanistentag München 1966. Ich brauche das nicht weiter auszuführen – auch nicht daran zu erinnern, daß hier neben sehr nötiger Klärung und Bewußtmachung von Einflüssen und Haltungen (an der ich mich nach Kräften beteiligt habe) hie und da etwas Sündenbock-Suche getrieben worden ist und daß die gleiche kritische Wachsamkeit gerade heute nach *allen* Seiten nötig ist; es gibt heute immer noch und wieder neu die Gefahr, daß Germanistik und Deutschunterricht nicht zwecks *Emanzipation* der jungen Menschen getrieben wird, sondern zwecks *Indoktrination*, zwecks *politischer Formierung* in einer ganz bestimmten Richtung. Ich möchte nicht boshaft sein, aber ich kann es mir nicht verkneifen: in manchen Broschüren etwa zur Studienreform oder zu den Sprachbarrieren stößt man spätestens nach 6 bis 8 Seiten auf die Vokabeln »Klassenkampf, Imperialismus, Ausbeutung«, wie in den 50er Jahren nach den entsprechenden Seiten auf die Vokabeln »Kultur, christliches Abendland, gültige Werte« und in den 20er und 30er Jahren auf »Volksgemeinschaft, Deutschtum, germanisch-adliges Wesen«. Auch diese Einsicht, daß nämlich Germanistik mit Gesellschaft zu tun hat, und zwar ganz unmittelbar auch mit der *politischen* Strukturierung der Gesellschaft, ist nicht ganz neu. Ich zitiere dazu einen Landsmann von mir, einen »Links-Intellektuellen« aus dem 19. Jahrhundert. In der ersten Fassung des Romans »Der grüne Heinrich« (geschrieben um 1848, jedenfalls diese Stelle) lesen wir im Anschluß an eine Beschreibung des Treibens vor dem Rathaus an der Limmat, wo sich eben der große Rat (= die Legislative) des Kantons Zürich versammelt:

»Zwischendurch steuert der deutsche Gelehrte mit gedankenschwerer Stirne nach seinem Hörsaal. Sein Herz ist nicht hier, es weilt im Norden, wo seine tiefsinnigen Brüder, in zerrissenen Pergamenten lesend, finstere Dämonen beschwörend, sich ein Vaterland und ein Gesetz zu gründen trachten.«

Der »deutsche Gelehrte, der in zerrissenen Pergamenten liest«, ist nicht etwa eine Erfindung Kellers, sondern der damalige Germanist der Universität Zürich, Ernst Ludwig Moritz Ettmüller (1802–1877); seine »tief-

sinnigen Brüder, die sich . . . ein Vaterland und ein Gesetz zu gründen trachten«, sind die Germanisten, die sich an der 1848er Bewegung beteiligten und in der Paulskirche in Frankfurt am Bau eines einigen und freien deutschen Reiches mitzuwirken suchten. Das war also ganz klar »Germanistik und Gesellschaft«, ja »Germanistik und Politik«.

Erst jetzt, nachdem ich diese beiden Themenstellungen skizziert habe, als Ihnen vertraute Themen, nämlich »*Sprache und Gesellschaft*«, »*Germanistik und Gesellschaft*«, komme ich zu dem Thema, das ich für heute gewählt habe: »*Linguistik und Gesellschaft*« – und ich stelle gleich die provozierende Frage: ist das überhaupt ein vernünftiges Thema? Gibt es einen Zusammenhang von Linguistik und Gesellschaft? »Linguistik« legt ja *nicht* das Gewicht auf die »*Muttersprache*«, auf die *Landessprache*, (in den neuesten Empfehlungen des Wissenschaftsrates heißt sie jetzt »*Grundsprache*«), sondern die Linguistik legt das Gewicht auf die Sprache *als solche*. Dazu distanziert sie sich, mindestens zunächst, von der gesamten *Geschichte* einer Sprache. Sie untersucht Sprachzustände, sie arbeitet grundsätzlich zuerst immer *synchron*, und sie scheint damit, wie viele gerade deutsche Kollegen immer wieder mit Kummer angemerkt haben, ahistorisch. Daß sie keineswegs ahistorisch ist, das kann ich hier nicht ausführen – es kommt mir hier nur auf ein gewisses allgemeines Bild von »Linguistik« an, wie es sich dem Laien (auch dem Lehrer oder dem Psychologen als linguistischem Laien) darbietet. Und das Stichwort »Laie« führt mich zu einer der auffälligsten Eigenschaften der heutigen Linguistik: zu ihrer *Abstraktheit*, zu ihrem Bestreben, mit *Formeln* zu arbeiten, so daß linguistische Bücher oft wie Algebrabücher aussehen. Ist nicht Linguistik eine ausgesprochen *esoterische* Angelegenheit, fast eine Geheimwissenschaft, jedenfalls nur den Eingeweihten verständlich, wie höhere Mathematik oder moderne Logik? Ich wiederhole daher meine Frage: Was hat eine solche Spezialwissenschaft mit der *Gesellschaft* zu tun? Welcher Mensch würde sich das Thema »Prädikatenlogik und Gesellschaft« als interessant vorstellen? Was haben die *abstrakten Strukturen der Sprache*, auf deren Erforschung sich die Linguistik gerade heute offensichtlich konzentriert, mit dem *Zusammenleben der Menschen in der Gesellschaft* zu tun?

An dieser Stelle gebe ich einem zeitgenössischen Schriftsteller das Wort. In dem Stück »Kaspar« von Peter Handke (1967) lesen wir (S. 47) – oder wir hören es von der Bühne herunter:

Je liebevoller der Tisch gedeckt ist, desto lieber kommst du nach Hause. Je größer die Raumnot, desto gefährlicher die Gedanken. Je freudiger du arbeitest, desto eher findest du zu dir selber. Je sicherer dein Auftreten, desto leichter dein Vorwärtkommen. Je besser das gegenseitige Vertrauen, desto erträglicher das Zusammenleben. Je feuchter die Hand, desto unsicherer der ganze Mensch. Je sauberer die Wohnung, desto sauberer der Bewohner. Je weiter nach Süden, desto fauler die Leute:

»Seltsam«, werden Sie sagen. »Muß der arme Kaspar hier Sätze mit »je-desto« üben? Was soll das?«

Tatsächlich, es handelt sich um Elementarschule auf der Bühne, um Deutschunterricht. Wir lesen nämlich vorher, S. 43, als Regieanweisung:

Jetzt werden Kaspar die Satzmodelle beigebracht, mit denen sich ein ordentlicher Mensch durchs Leben schlägt. Er hat sich schon während der letzten Sätze in den Schaukelstuhl begeben. Während des folgenden Sprechvorgangs sitzt er darin, fängt aber erst allmählich zu schaukeln an. Zuerst leiert er, gleichwohl intensiv sprechend, ohne Satzzeichen, dann spricht er schon Punkte, schließlich die Beistriche, schließlich übertrieben einen Sinn, schließlich spricht er die Modelle der Sätze.

Und die »Einsager« formulieren es denn auch ganz klar (S. 43–44, Spalte rechts):

Jeder Satz hilft dir weiter: du kommst, mit einem Satz, über jeden Gegenstand hinweg: ein Satz hilft dir, über den Gegenstand hinwegzukommen, wenn du nicht wirklich über ihn hinwegkommen kannst, so daß du wirklich über ihn hinwegkommst: ein Satz hilft dir, über jeden anderen Satz hinwegzukommen, indem er sich an die Stelle des anderen Satzes setzen läßt:...

»Aha«, sagen Sie mir nun, »jetzt haben wir es: hier wird auf Kaspar ein geistiger Zwang ausgeübt; er wird *dressiert*, und zwar mit *Hilfe der Sprache*; er wird *indoktriniert*, er soll in einem ganz bestimmten Sinn *programmiert* werden, damit er von denen, die ihn so programmieren, zu irgendwelchen Zwecken *gebraucht* werden kann.«

»Sehr schön«, sage ich als alter Schulmeister, der erfreut ist, wenn die Klasse das bringt, was er gerne hören möchte. »Ja, da haben Sie es«, sage ich, »da haben Sie *Linguistik* und Gesellschaft.«

Nun werden Sie protestieren: »Nein — das beweist doch nur den Zusammenhang von *Sprache* und Gesellschaft. Durch *Sprache* soll doch hier Kaspar dressiert werden. Satzmodelle, das ist doch *Sprache*. Wo ist denn hier *Linguistik*? Oder hat Handke am Ende Linguistik studiert?«

Und nun kann ich Ihnen wieder antworten: natürlich haben Sie recht, durch *Sprache* wird Kaspar hier dressiert – aber ich habe auch recht, und vielleicht noch ein bißchen mehr: es ist nämlich *gar nicht die Sprache als solche*, gar nicht der *spontane alltägliche* Umgang mit Sprache, den hier Handke meint und parodiert, sondern es ist eine bewußte *Auswahl*, die Sprache ist hier in einem bestimmten Sinne *präpariert*, zu einem *bestimmten Zweck*. Ich lese Ihnen eine andere Stelle vor, zunächst ohne Quellenangabe:

Alle brauchen den Arzt

Die Mutter sieht: Uli hat Fieber. Sie merkt: Gabi hat Halsentzündung. Sie stellt fest: Gertrud geht es besser. Der Arzt versichert: Lore bekommt die Masern nicht. Er weiß: Suse ist sehr kräftig und gesund. Wir erfahren: die Tante muß ins Krankenhaus. Der Arzt sieht: der Knochen ist gebrochen.

Die Mutter sieht, daß Uli Fieber hat. Sie merkt, daß . . . Schreibe so weiter!

Sie erkennen sofort: das stammt aus einem Schulbuch. Sie haben recht: Es ist das Buch »Spreche und schreibe ich richtig«, Ausgabe C, 4. Schuljahr, Klett Stuttgart 1967 – also keineswegs »alte Schule«, sondern erst 4 Jahre alt; die vorgelesene Stelle steht auf S. 39.

Ich lese noch etwas weiter, damit Sie sehen, daß ich nicht eine besonders auffällige Stelle herausgepflückt habe, sondern daß *ein derartiger Umgang mit Sprache, ein solches »Bilden« immer gleicher Sätze und Satzgefüge für den hier intendierten Sprachunterricht konstitutiv ist.*

Der Arzt stellt fest:

Dein Freund muß ins Krankenhaus – er hat Lungenentzündung. Dein Onkel muß operiert werden – er hat Blinddarmentzündung. Du kannst die Schule nicht besuchen – du hast die Masern. Deine Schwester muß das Bett hüten – sie ist erkältet. Die Schule muß geschlossen werden – eine ansteckende Krankheit ist ausgebrochen.

Bei jedem Beispiel ist angegeben, warum es so ist. Sage es mit einem Gliedsatz, der mit »weil« beginnt! Vergiß das Komma nicht!

.
Aus Eigenschaftswörtern werden Hauptwörter

Die gesunden Kinder helfen den kranken Mitschülern. Die schwachen Kinder werden oft in Erholung geschickt. Die Schwestern trösten die ängstlichen und traurigen Kinder. – Der verunglückte Autofahrer wurde sofort ins Krankenhaus gebracht. Die verletzte Frau wurde am Unfallort verbunden. Der geheilte Patient darf sich nicht überanstrengen.

*Wir gebrauchen die Eigenschaftswörter als Hauptwörter:
Die Gesunden helfen den . . .*

Nun können Sie mir aber nochmals entgegenhalten: »Ja, sofort zugegeben, der *Sprachunterricht* hat großen Einfluß auf die Gesellschaft. Er *prägt* vieles in der Auffassung und im gesamten Denken der Kinder, und zwar *unbewußt* und damit ganz besonders wirksam. Aber inwiefern soll das *Linguistik* sein? Was hat Schulpraxis, und gerade *diese* Schulpraxis, mit moderner Linguistik zu tun?«

Dazu bringe ich Ihnen nun das folgende Beispiel, aus dem Klett-Sprachbuch 5 (5. Schuljahr), für Schulen aller Art, vor allem auch Gymnasien, bearbeitet von Karl Beilhardt, Adelheid Kampe, Hermann Kölln, Friedrich Küster, Hans Heinrich Plickat, Erich Schwarz, Horst Specht, Hildegard Wittenberg, Beratende Mithilfe in linguistischen Fragen Klaus Baumgärtner, Universität Stuttgart, 1970.

Hier wird S. 77 das folgende Gedicht von Josef Guggenmoos benutzt:

Wenn das Kind nicht still sein will

Die Bären brummen,
die Bienen summen,
die Katzen miauen,
es krächzen die Pfauen.

Die Mäuse pfeifen,
die Affen keifen,
die Löwen brüllen,
es wiehern die Füllen.

Die Tauben gurren,
die Hunde knurren,
die Störche klappern,
die Kinder plappern.

Und ginge das nicht in einem fort,
kämen die Fische auch noch zu Wort.

Der Trick dieses Textes ist, wie man sofort sieht, daß er mit Ausnahme der letzten Strophe lauter Sätze enthält, die nur aus Verb + Subjekt gebaut sind, in Vers 4 und 8 mit Hilfe des Platzhalters »es« vor dem Verb, damit man das Subjekt (aus rhythmischen Gründen) nachstellen kann. Das Durchhalten dieses Satztyps ohne Sinnverlust und Langeweile ist hier möglich, weil es sich immer um die semantische Relation »Lebewesen (als Subjekt) – Lautäußerung dieses Lebewesens (als Verb)« handelt, und weil diese Verben muntere Reime geben.

Zu diesem Gedicht gibt das Buch den Schülern nun folgenden Arbeitsauftrag:

a Du wirst sagen, das sei ein sehr einfaches Kindergedicht. Kannst du erläutern, was daran so einfach ist?

Dem Schüler wird also ein Verständnis schon suggeriert (das Gedicht dürfte ihm, wegen des reichen Wortschatzes, zunächst gar nicht so ein-

fach vorkommen), und nun wird eine grammatische Stilanalyse angestreut, zu der noch die folgende Aufgabe als Hilfe gegeben wird:

b Der folgende Text ist nach demselben Muster gebaut:

Die Kinder finden
Die Gärtner binden
Das Fahrrad gehört
Der Junge verzehrt
Die Kühe geben
Die Arbeiter heben
Der Mond gleicht
Der Maler streicht
Der Arzt verbietet
Der Hauswirt vermietet
Der Fußgänger beachtet
Der Besucher betrachtet

Diese Folge von Sätzen mit sich reimenden Verben (so ausgesucht, daß sie ohne Objekt oder Dativobjekt meistens sinnlos sind) wird nun zunächst wertend kommentiert, und dann folgt die Frage, die zur grammatischen Analyse überleitet:

Diesem Nachahmer ist selbstverständlich kein Gedicht gelungen, nicht einmal ein Text mit richtigen Sätzen. Was hat er nicht beachtet?

In Klammern gesprochen: soll der Schüler wirklich glauben, daß hier jemand ein Gedicht machen wollte, in Nachahmung von Guggenmoos, und daß es ihm mißlungen ist – weil er rein die grammatische Struktur nachgeahmt hat und sich vom semantischen Zusammenhang, seltsamerweise, gar nicht beeinflussen ließ?

Doch geht es hier nicht um solche didaktische Fragen, sondern um den Nachweis, *wieviele linguistische Theorie* in diesem Schulbuch steckt. Ich gebe daher ohne weitere Zwischenbemerkungen die Fortsetzung und den Schluß dieser Analyse-Übung (S. 78 und 79):

c Damit wir genau sagen können, was an dem Text falsch ist, wollen wir den Stab zu Hilfe nehmen. Er müßte z. B. für den ersten Satz im Gedicht so aussehen:



Also (1)



Wenn du den Text b verbesserst, gehst du von anderen Stäben aus:
z. B. (2)



oder (3)



Bestimme für jede Zeile, welcher dieser Stäbe paßt!

d Unsere Stäbe können auch so aussehen:



Erkläre, warum!

e An den Übungen auf den Seiten 61 und 62 (4.2.5.–4.2.7.) ist dir klargeworden, daß die Personalformen der Verben ein Subjekt verlangen. Sie haben alle mindestens diese eine Leerstelle für das Subjekt, die Subjektstelle, die im Satz ausgefüllt sein muß.

Die meisten Verben begnügen sich aber nicht damit. Sie verlangen Ergänzungen. Man kann sich das so vorstellen, daß sie mehrere Arme nach ergänzenden Wörtern oder Wortblöcken ausstrecken.

Die Pfeile an unseren Stäben deuten diese Arme an. Mit ihrer Hilfe kannst du die Verben der beiden Texte in die Liste eintragen:

einarmige Verben: ...

zweiarmige Verben: ...

dreiarmlige Verben: ...

f Weißt du noch, welche Antwort du auf die Frage b gegeben hast? Welche Antwort gibst du jetzt?

4.5.3

Ute singt.

Manfred pfeift.

Suse spielt.

Hasso winselt.

Ute singt ein Lied.

Manfred pfeift einen Schlager.

Suse spielt Mundharmonika.

Hasso winselt.

a Im linken Text findest du vier einarmige Verben. Drei davon können aber auch zweiarmig sein, wie der rechte Text zeigt. Sie haben zwei Leerstellen.

Kannst du einen Unterschied zu anderen Verben mit zwei Leerstellen herausfinden? Vergleiche sie mit den Verben

finden gehören verzehren!

Mit dem letzten Teil der Aufgabe (4.5.3.) kommt man offensichtlich von der *Analyse* und *Beurteilung* von Sätzen auch zum *Bilden* von Sätzen – also zu dem, was wir im Buch für das 4. Schuljahr und im Text von Handke fanden. Völlig explizit wird das auf S. 92–93, die ich vollständig gebe:

a Bilde aus folgenden Wörtern nach dem Stabmodell Sätze!

Sj	Pk	E ₁
das Kind	← sieht →	den Fremden
der Mann	← hört →	den Polizisten
die Mutter		den Kater
der Taube		die Lerche
der Blinde		die Tulpe
der Hund		den Schrank
der Stuhl		den Wolf
die Rose		die Spieluhr
der Fuchs		die Straßenbahn
der Stumme		die Eidechse
der Frosch		den Lärm
der Tisch		den Duft

b 1. Welche Sätze ergeben mit dem Stab »sieht« keinen Sinn? 2. Vertausche die E₁- mit den Sj-Wörtern! Was mußt du an den Wörtern selbst ändern? Unterscheide wieder richtige und unrichtige Sätze!

c Nimm jetzt den Stab »hört«! Welche Sätze ergeben nun keinen Sinn mehr?

d Gibt es Sj-Wörter, die weder bei »sieht« noch bei »hört« einen sinnvollen Satz ergeben?

e Woran liegt das wohl? Um die Frage genau beantworten zu können, legen wir eine Tabelle an. Wir tragen die Sj- und E₁-Wörter in eine Leiste über der Tabelle ein. Links stehen einige Merkmale. Wir kreuzen in der Tabelle die Merkmale an, die die Gegenstände über der Tabelle haben können.

1. Vervollständige die folgende Tabelle! (Hier auf Seite 203 oben)

2. Stelle aus den richtigen »hört«-Sätzen die Sj-Wörter zusammen, und schreibe jeweils die Merkmale dazu; z. B.

das Kind: Mensch, mit Gehör- und Sehvermögen, ...

der Blinde: Mensch, mit Gehör, mit Stimme, ...

3. Stelle ebenso die Sj-Wörter zusammen, die nur sinnlose »hört«-Sätze ergeben haben!

4. Welche gemeinsamen Merkmale haben die richtigen Sj-Wörter? 5. Haben die unrichtigen Sj-Wörter diese gemeinsamen Merkmale auch?

f Stelle aus den »hört«-Sätzen die richtigen und unrichtigen E₁-Wörter zusammen, und schreibe jeweils die Merkmale dazu! Findest du auch gemeinsame Merkmale?

g Verfahre ebenso mit den »sieht«-Sätzen!

h Welche gemeinsamen Merkmale haben die Sj-Wörter in den »hört«- und »sieht«-Sätzen? Gibt es auch gemeinsame Merkmale für alle E₁-Wörter?

	Sj-Wörter							E ₁ -Wörter						
	das Kind	der Hund	der Stuhl	die Rose	der Blinde	den Fremden	den Kater	die Lerche	den Duft
Mensch	+				+				+					
Tier		+								+	+			
Pflanze				+										
Ding			+											
mit Gehör	+	+			+				+	+	+			
mit Sehvermögen	+	+							+	+	+			
mit Stimme	+	+			+				+	+	+			
hörbar	+	+			+				+	+	+			
sichtbar	+	+	+	+	+				+	+	+			
riechbar				+								+		

i Stelle ein anderes Schiebemodell auf mit:

Pk: ißt, trinkt, frißt, säuft

Sj: Mann, Hund, Hut, Fliege

E₁: Brot, Saft, Eis, Suppe, Wurst

k Welche richtigen Sätze kannst du hier bilden? Welche Wörter vertragen sich in den falschen Sätzen nicht?

l Lege wieder eine Tabelle an! Trage Merkmale, auf die es hier ankommt, in die linke Spalte ein!

Es geht also hier um das *Bilden von Sätzen* und um die *Beurteilung*, ob Sätze (selbst gebildete oder im Buch angetroffene) »richtige Sätze« sind, ob sie *grammatisch* (d. h. sprachüblich oder mindestens akzeptabel) oder »*ungrammatisch*« sind. Und zwar ist das *Ziel* dieses Sätze-Bildens nicht etwa, etwas *auszudrücken*, was der Schüler selber irgendwie erfahren oder gedacht hat und was er nun andern mitteilen möchte;

das Ziel kann auch nicht sein, das Bilden solcher Sätze zu *üben*, denn es glaubt wohl niemand im Ernst, daß 10-11jährige Schüler nicht Sätze vom Typ »jemand findet etwas« seit Jahren beherrschen. Das Ziel ist vielmehr, den *Mechanismus des Bildens* von Sätzen *bewußt zu machen*, also grammatische *Einsicht* zu erzeugen, grammatisches *Bewußtsein*, und das zunächst an der primitiven Form des Satzes aus Subjekt + Verb + Objekt.

Sie sehen: hier haben wir zweifellos *nicht nur* Schulpraxis vor uns (wie man es beim Beispiel aus dem Sprachbuch für das 4. Schuljahr noch hätte behaupten können), sondern hier haben wir Grammatikunterricht vor uns, der sich als elementare Linguistik versteht und der sich auf die moderne Linguistik stützt und beruft. Das Schema auf S. 93 (hier S. 203) entspricht dem Arbeiten mit Matrizen, das von vielen Linguisten heute gepflegt wird. Ja, wir finden Regelformulierungen, die völlig denen in einem Lehrbuch der generativen Transformationsgrammatik entsprechen, so S. 91 oben:

Wir beginnen mit der Regel:

Satz \rightarrow Sj + Pk + E₁

Hier könnte ich nun als Linguist strukturell-operationaler Richtung einsetzen und könnte fragen, ob ein Anfang mit Subjekt und reinem Verb und dann mit Subjekt und Verb und einer »Ergänzung« sachgerecht ist und ob es nicht viel besser ist, sogleich die Verbindung des Subjekts mit einer ganzen verbalen Wortkette bewußt zu machen und erst nachher diese verbale Wortkette weiter aufzulösen (also genau wie es die generative Transformationsgrammatik macht, wo die verbale Wortkette »Verbalphrase« heißt). Ich könnte als Soziolinguist und Didaktiker einsetzen und fragen, welche *Relevanz* es hat, diese Probleme der »Grammatikalität« in der Schule so in den Vordergrund zu rücken, an isolierten Sätzen und Satz-Aufbau-Spielen, oder, wenn schon Texte den Ausgangspunkt bilden, an ganz singulären und oft ad usum Delphini konstruierten Texten. Ich könnte bissig werden und sagen, daß hier eine abstrakt-einschränkende Richtung der Linguistik und ein bald 200 Jahre alter Schultrott des »Sätze-Bildens«, wie ihn Handke im Kaspar parodiert hat, eine fröhliche Ehe eingehen, ebenso wie der moderne linguistische Begriff der »Regel« und die uralte Vorliebe der Schulmeister für das Beibringen von Regeln, sei es nun per Einpauken oder sei es per selber-Finden an sorgfältig dafür präpariertem Material.

Ich will nicht auf dieser Linie weiterfahren, denn das Thema heißt nicht »Sprachunterricht und Schule überhaupt im Lichte moderner Linguistik und Soziologie«, sondern »Linguistik und Gesellschaft«, und ich habe den Weg über den Sprachunterricht und die Sprachbücher nur genommen, um Ihnen an einem konkreten Phänomen – dem wahrscheinlich wichtigsten Phänomen hier – den *Zusammenhang* von Linguistik und Gesellschaft deutlich zu zeigen. Denn daß der Sprachunterricht und der *Stil* des Lehrens und Lernens überhaupt für die Gesellschaft fundamental ist, daß er die Weichen stellen kann für autoritäre oder freiheitliche Haltungen und damit für autoritäre oder freiheitliche Gesellschaft, das ist wohl unbestritten. Und daß Sprachunterricht und Schule überhaupt von der Linguistik – von der jeweils herrschenden oder einer früher geherrscht habenden Linguistik – aufs stärkste beeinflußt ist, das dürfte ebenfalls unbestritten sein.

Ich kann daher das Faktum als bewiesen betrachten und nun auf die Frage eingehen, *warum* das so ist und was sich aus dieser Lage als *praktische Forderung* ergibt – Forderung auch und gerade an die Linguistik, besser: an uns Linguisten.

Ich versuche nun also das »Warum« zu skizzieren. Daß ich hier nicht mehr als eine Skizze geben kann, werden Sie mir wohl alle zugestehen. Also in Stichworten:

1. *Sprache*. Sprache ist erstes Vehikel, erstes Medium aller *Sozialisation*; sie ist erstes Hilfsmittel alles *Denkens* und aller *Bewußtmachung* von Ergebnissen unbewußten Auffassens und Verarbeitens. Es liegen daher in ihr besonders große Möglichkeiten der *Prägung* der Menschen, vor allem der Heranwachsenden, die für Prägung offen sind, ja nach ihr verlangen.

2. *Linguistik*. Die *Art* dieser Wirkungen von Sprache, dieser Gewöhnung an geistig-seelisches Verhalten (ich erinnere nochmals an den Handke-Text) hängt nun offenbar wesentlich davon ab, *wie* man die Sprache lernt, und zwar vor allem auch, *wie die bewußten Veranstaltungen* angelegt sind, die das unbewußte Erlernen der Sprache (zu Hause, im täglichen Umgang, auf dem Spielplatz, auf der Straße) übergreifen und daher das *Selbstverständnis* der Lernenden und damit der Teilhaber der Gesellschaft besonders stark bestimmen. Es scheint mir gar nicht so wichtig, *welche* Sprache man lernt, in *welche* Sprache man hineinwächst – ob man nun mit Deutsch oder mit Französisch oder mit Englisch als Grundsprache (»Muttersprache«) aufwächst, ob man

Englisch oder Latein oder Französisch als erste Fremdsprache lernt. Mir scheint die geistige Struktur, die Eignung für das Denken, die »kognitive Relevanz« mindestens der modernen europäischen Sprachen wie der klassischen Sprachen Latein und Griechisch im Großen weithin äquivalent zu sein; ich kann weder überall im Latein eine besondere Nähe zur Logik entdecken noch überall im Französischen besondere Klarheit noch überall im Deutschen besondere metaphysische Tiefe usw. Ich bezweifle nicht, daß jede dieser Sprachen und überhaupt jede Sprache an der einen Stelle größere Vorteile und an der anderen größere Nachteile hat, für das Denken und für die Kommunikation; es liegt mir ferne, die Unterschiede im Stil und z. T. auch in der Schwierigkeit oder Bequemlichkeit verschiedener Sprachen leugnen zu wollen. Aber all das scheint mir für die *Wirkung auf die Gesellschaft* viel weniger — ich betone: *viel weniger relevant* zu sein als die *Art und Weise, wie man die Sprache lernt, wie man sie einschätzt, in welchem Geiste man mit ihr umgeht, wie man ihre Verbindlichkeit betrachtet*.

Hier liegt nun eben, wie ich meine, die *gesellschaftliche Relevanz der Linguistik*, denn die Art, wie die *Wissenschaft* die Sprache betrachtet, wirkt sich immer aus, wenn auch verlangsamt, auf die *öffentliche Meinung* über Sprache und auf die Wichtigkeit, die man einzelnen Bereichen und Phänomenen in ihr zuschreibt, und zwar *sowohl* in allem Sprachunterricht *wie weit über den Sprachunterricht hinaus*.

Ich nenne einige Gebiete besonders.

Die *Rechtschreibung*. Sie wissen alle: ein Nicht-Beherrschen der Rechtschreibung ist für weite Kreise ein schlimmeres Vergehen als Trunkenheit am Steuer. An der Beherrschung der Rechtschreibung mißt man noch weithin die Intelligenz, die geistige Kraft eines Menschen überhaupt. Es gibt für viele Leute, ganz außerhalb der Schule, keine stärkere Disqualifizierung eines Menschen als den Satz »Er kann nicht einmal einen Brief orthographisch richtig schreiben«. Wer *das* nicht kann, so urteilt man weitherum, der ist überhaupt geistig nicht ernstzunehmen.

Als Auswirkung solcher Überschätzung können Sie es dann betrachten, wenn die Rechtschreibung in unseren Schulen so überschätzt wird. Aber diese Haltung der öffentlichen Meinung und der Schule kommt nicht aus sich selbst — sie kommt zu einem schönen Teil letztlich aus der *Wissenschaft*, also der *Linguistik*, auch wenn die Wissenschaft damals noch gar nicht diesen Namen trug.

Wenn man nämlich eine Sprache als *streng gesetzmäßig geregelt* be-

trachtet, wenn in ihr *eines mit Notwendigkeit aus dem anderen hervorgeht*, z. B. in der Lautgeschichte nach »ausnahmslosen Lautgesetzen« – dann ist es auch richtig, die Rechtschreibung so streng zu regeln. Und wenn es die Linguistik (wie sie es vor allem im späten 19. Jahrhundert tat) als ihre Hauptaufgabe betrachtet, diese Lautgesetze herauszuarbeiten – wenn jeder Student, der später Sprachlehrer wird, zu allererst diese Lautgesetze lernen, sich mit den »Lautverschiebungen«, der ersten und der zweiten, befassen muß, und diese Dinge dann auch entsprechend wichtig nimmt (und diese Zeit liegt noch gar nicht weit hinter uns, ja sie ist manchenorts noch gar nicht vorbei) – dann liegt es auch nahe, daß dieser Student später in der Schule die Rechtschreibung entsprechend wichtig nimmt oder mindestens das tradierte Gewicht dieser Konventionen nicht anzutasten wagt. So zeigt sich ein Zusammenhang, sachlich (und auch personell) nachweisbar, zwischen der gesetzesfreudigen junggrammatischen Linguistik (und speziell Germanistik) des späten 19. Jahrhunderts und der perfektionistischen deutschen Rechtschreibung, insbesondere den Feinheiten der Groß- und Kleinschreibung, unter denen wir noch heute seufzen – und die wir umso mehr beklagen, wenn wir als Literaturhistoriker die orthographische Unbekümmertheit der Zeit eines Wieland, eines Goethe, eines Pestalozzi sehen, wie sie sich bei der Lektüre der Originaldrucke auf Schritt und Tritt zeigt, ganz zu schweigen von dem noch viel freieren Gebrauch in den Handschriften, den Entwürfen.

Ich gebe ein anderes Beispiel, das mehr mit der geistigen Seite der Sprache zusammenhängt als die Rechtschreibung.

Wenn die Linguistik (ebenfalls im 19. Jhdt.) ein besonderes Gewicht auf die *Wortgeschichte*, die Etymologie, gelegt hat, und wenn sie dabei versäumt hat, die *Relativität* des Einzelwortes genügend zu betonen, wenn sie bis heute versäumt hat, eine systematische *Textanalyse* zu entwickeln und für die Schulpraxis anzubieten – dann ist auch leicht einsehbar, warum das *Vokabellernen* in den Schulen oft so stur betrieben worden ist und betrieben wird, warum z. B. die Fähigkeit, sich lateinische Vokabeln verhältnismäßig mechanisch einzuprägen, ausschlaggebend werden kann für das Fortkommen im Gymnasium und damit für sozialen Aufstieg. Ich bin immer wieder verblüfft und innerlich erbost, wenn mir gerade meine Kollegen von der Naturwissenschaft und den Ingenieur fakultäten (auch die Mediziner) immer wieder sagen, das Büffeln lateinischer Vokabeln in der Sexta sei doch das beste

Geistestraining, und wenn sie es daher für ihre Kinder auch verlangen und einen Lehrer tadeln, wenn er es nicht tut, weil er moderner und linguistisch besser ausgebildet ist als sie.

Also immer wieder: *Einwirkung der Linguistik*, durch das was sie tut wie durch das was sie tun müßte und nicht tut, *auf das Selbstverständnis und damit auf das Handeln der Gesellschaft*, und zwar vor allem auf dem Weg über die Schulen aller Art – heute auch mehr und mehr, auf dem Weg über die Massenmedien, zu den Erwachsenen.

Ich schließe damit die Skizze des »Warum«, und ich gehe über zu meinem letzten Teil: den *Forderungen*, die sich daraus für die Linguistik, für uns als Linguisten ergeben, gegenüber der heutigen und der aus ihr werdenden zukünftigen Gesellschaft.

Ich beginne mit einigem Negativen:

Wir müssen uns *hüten* vor einem unzureichenden, weil zu sehr simplifizierenden *Gesetzesbegriff* und einem damit verbundenen überhöhten (und dadurch fiktiven) *Genauigkeitsbegriff*. Bitte verstehen Sie mich recht: ich rede nicht der Ungenauigkeit das Wort – das sei ferne von mir, dazu bin ich zu lange sowohl Wissenschaftler als Schulmeister gewesen; aber ich warne vor einem *unreflektierten Genauigkeitsbegriff*, daß man aus lauter Freude an Formalisierung nicht mehr beachtet, inwiefern die *Daten* in der Sprache überhaupt eindeutig und grenzscharf erhoben werden können und inwiefern eine »Grenze der Ableungs-Schärfe«, ja in einigen Gebieten eine *konstitutive Unschärfe* besteht, die es *nicht* zuzudecken, sondern, im Gegenteil, ehrlich sichtbar zu halten und *in die Theorie aufzunehmen* gilt.

Ich bitte nochmals vor allem die jüngeren Kollegen, mich hier nicht falsch zu verstehen: das *Vorgehen* des Linguisten kann niemals zu »genau« sein, in dem Sinne, daß der Linguist von allen Bedingungen seiner Arbeit, von allen Voraussetzungen usw., vom Spiel von Hypothesenbildung und Verifikation/Falsifikation ganz klare Rechenschaft gibt. Gelehrt gesprochen: er muß den Forderungen eines kritischen Rationalismus voll Genüge leisten. Allgemeinverständlich gesprochen: er muß mit offenen Karten spielen; er muß alle seine Hypothesen, seine Ausgangs-Annahmen ganz klar formulieren, mit Bezug auf eine umgreifende Theorie, und er muß seine Verfahren und deren mögliche Schärfe und Unschärfe klar angeben. Dann muß er aber auch darauf gefaßt sein – und er muß es, wenn es eintritt, ehrlich zugeben – daß er sehr oft auf nicht-eindeutige Fakten stößt. Ist das der Fall, so muß er

seine Begriffe so konstruieren und seine Methoden so handhaben und weiterentwickeln, daß sie eben dem *nicht-idealen*, dem tatsächlich vorgefundenen Zustand der betreffenden Sprache gerecht zu werden vermögen.

Es war für das deutsche Geistesleben (und auch für die Sozialgeschichte bis hin zur politischen Geschichte) vielfach verhängnisvoll, daß man die Sprache als eine geheimnisvoll-urtümliche Macht betrachtete (bei manchen romantischen Linguisten) und daß man glaubte, diese Macht könne nicht hinterfragt werden, durch »bloße Analyse« werde das Wesentliche zerstört, der »Geist« ausgetrieben usw.

Es wäre aber vielleicht nicht weniger verhängnisvoll, wenn sich in der öffentlichen Meinung der Eindruck befestigen sollte, die Sprache sei eine ideal-logische Wesenheit, zwar schwer durchschaubar für den Laien, aber völlig berechenbar für den Linguisten, der sich des Computers bedient. Das wäre, scheint mir, nur ein neuer Aberglaube an Stelle des alten, und der Linguist und Computerfachmann rückt dabei an die Stelle des priesterlichen Interpreten; er läuft Gefahr, der »Medizinmann« der modernen Kultur zu werden – der Medizinmann, der das dem Laien unzugängliche Geheimwissen verwaltet und daraus seine Macht über die Laien bezieht.

Ich möchte diesen Vergleich mit dem Medizinmann nicht zu weit treiben, ich möchte nicht schwarz malen, aber die Gefahr scheint mir zu bestehen. Als Beweis dafür, daß es auch andere so sehen, zitiere ich hier ein Papier, dessen Verfasser weit genug von meiner eigenen Meinung und Haltung entfernt sind, um als unverdächtig gelten zu können: den »Kolibri« (*Kommunikation, Linguistik, Berichte, Rezensionen, Informationen*), herausgegeben von einer stark marxistisch orientierten Hamburger Gruppe von Assistenten und Studenten. Hier wird kritisiert (Januar 1971, S. 5), daß die sozialen Beziehungen »aus dem Forschungsbereich der Linguistik als Marginalbereiche ausgegliedert und an Spezialdisziplinen delegiert werden«. Dann geht es weiter:

Damit wird überhaupt erst möglich, daß Sprache in Systeme bzw. Subsysteme hypostasiert wird, deren normativer Charakter den Sprachbenutzer im extremen Fall zum Objekt von Generations- und Transformationsregeln macht (und damit antiemanzipatorisch der Perpetuierung bestehender Verhältnisse in die Hände arbeitet).

Ich identifiziere mich nicht mit dem sachlichen Teil dieser Kritik, denn die Erkenntnis von Regularitäten – wenn sie tatsächlich bestehen – ist für mich nicht anti-emanzipatorisch, sondern *Bedingung* für fakti-

sche Emanzipation. Ich teile aber die Befürchtung, daß bei einer Selbstbeschränkung der Linguistik auf den rein systematisch-algebraischen Aspekt und bei der zu weit getriebenen Idealisierung (die ihrerseits nötig ist, wenn man formalisieren will) die wichtigsten Gegenstände des Linguisten auf der Strecke zu bleiben drohen, nämlich das Transparentmachen der *tatsächlichen Kommunikation*.

Damit komme ich vom Negativen zum Positiven:

Wir Linguisten müssen ganz klar sehen, daß Sprache ein *Instrument* ist, geschaffen und gehandhabt von *vielen*, nämlich von Millionen von Sprachteilhabern, und gehandhabt für den Ausdruck und die Mitteilung *alles* dessen, was Menschen interessiert und bewegt. Damit hängt zusammen, daß die *Idealisierung* und damit die *Formalisierung* und *Berechnung* nur sehr beschränkt möglich ist, wenn man nicht wesentliche Verzeichnungen und Fehler riskieren will. Sprache ist nicht ein System, wie man in Überinterpretation eines berühmten Satzes von Saussure oft sagt, sondern ein *Komplex ineinander verzahnter Teilsysteme*; sie zeigt daher immer wieder etwas, was wir am besten »Behelfsnatur« nennen, sie ist eine Sammlung fortwährender *Aushilfen* für neue, nie ganz genau vorhergesehene und oft nicht genau vorhersehbare Lagen; sie ist daher *nicht* oder nur in sehr grober Weise berechenbar, auch nicht für den Fachmann mit seinen Datenverarbeitungsanlagen.

Daraus ergibt sich, daß das Hauptgewicht *nicht* auf der Feststellung von »grammatisch« und »ungrammatisch« bei ad hoc konstruierten Sätzen liegen sollte, weder in der Linguistik noch in der Schule (ich verweise nochmals auf die beiden Sprachbücher). Ja, das *Konstruieren* von Sätzen aus Elementen müßte überhaupt sehr stark zurücktreten, ganz ebenso wie das »Bilden« von Sätzen in der Schule (bei Kindern, die seit ihrem 2. Lebensjahr deutsch sprechen und die längst viel mehr Satztypen beherrschen, als ihre Lehrer oft glauben).

Darf ich das noch etwas ausführen. Die hohe Schätzung des *Konstruierens* und des Erlernens und bewußten Gebrauchs von Konstruktionsregeln liegt *dann* nahe, wenn man Sprache sehr nahe an *Logik* herandrückt, wenn man sie als ein ideales und grundsätzlich durch verhältnismäßig einfache Regeln erfaßbares System auffaßt. Nun ist aber die Sprache eben per definitionem *un-ideal*. Sie hat *keine* direkte Beziehung zu *Wahrheit* und *Nicht-Wahrheit*. Ein völlig unkorrekter, die Sprach-

konventionen verletzender Satz kann *wahr* sein, wahr im logischen Sinne, und ggf. sehr wirksam, und ein ganz korrekter Satz kann *falsch* sein, unwahr, logisch und sachlich irreführend, und ggf. völlig unwirksam.

Diese *Relativierung* des sonst oft unbewußt angenommenen *Wahrheitswertes* der Sprache, der Nachweis, wie man mit der Sprache *manipulieren*, wie man Wahrheit etwas *frisieren*, wie man raffiniert *lügen* kann – das ist die Linguistik der Gesellschaft schuldig, sie ist es ihr heute in einem ganz besonderen Maß schuldig. Nur so kann nämlich auch der Laie sich genügend *wehren* gegen sprachvermittelte Beeinflussung, gegen *Propaganda* und *Werbung* aller Art. Nur so kann er den nötigen Grad von *Emanzipation* erreichen.

Dazu gehört auch die klare Einsicht, daß sich Sprachbeherrschung *nicht* einfach mit dem Besitz kognitiver Fähigkeiten deckt (obwohl die beiden sicher zusammenhängen – aber längst nicht so direkt wie manche Sprach-Barrieren-Theoretiker [und -Politiker] annehmen).

Dazu gehört ferner die Überwindung des heute noch so weit verbreiteten Glaubens, in der Schule wie in der Linguistik, daß sich der genaue Inhalt eines Begriffs entnehmen lasse oder entnehmen lassen müßte aus dem *Terminus*. »Fingo« heißt doch »ich stelle irgend etwas dar« – darum ist alle sprachliche Darstellung *fiktional*« – diese Beweisführung hörte ich kürzlich in einem germanistischen Fachgespräch. Demgegenüber muß immer wieder der Saussuresche Satz betont werden »le signe linguistique est arbitraire«. Der Wortinhalt, der *Begriff*, kann *nicht* aus dem Aufbau des Wortes, des Terminus entnommen werden, er muß *je besonders* durch geeignete Mittel im Lernenden aufgebaut, vom Lernenden nachvollzogen werden. Ich verzichte hier auf Beispiele und verweise auf das Kapitel »Motiviertheit sprachlicher Zeichen« in dem Band »Linguistische Grundbegriffe« (= Studienbücher zur Linguistik und Literaturwissenschaft, Bd. 1, Frankfurt 1971, S. 58–63).

Um nun den genannten Forderungen zu genügen – und es sind legitime Forderungen der Gesellschaft an die Linguistik – müssen wir eine Linguistik pflegen, die das soziale Verhalten, die *Kommunikation* einbezieht, ja in den Mittelpunkt stellt, und die allen Aufweis des *Sprachsystems* nur im Zusammenhang mit der Kommunikation, getestet durch Erfahrungen in der Kommunikation betreibt. Wir dürfen uns also

nicht auf den »ideal speaker« beschränken, mit dessen Einführung es sich Chomsky etwas zu bequem gemacht hat, sondern wir müssen eine *Linguistik als Sozialwissenschaft* haben, eine Linguistik, die die »Soziolinguistik« nicht als Spezialfach (und als Alibi) *neben* sich hat, sondern als ihren Kern *in sich*, und das muß sich in der gesamten Methodenlehre auswirken.

Unter diesem Blickwinkel erweist es sich nun gar nicht mehr als Hauptaufgabe, einen Regelapparat für die *Generierung von Sätzen* aufzubauen, sondern eine sichere, intersubjektive *Methodik des Textverstehens* und durch sie hindurch eine Methodik des Verstehens sprachlicher Gebilde überhaupt, eine Methodik des Verstehens von Kommunikation.

Um nochmals einen Blick auf die Schule zu werfen: auch dort ist dann längst nicht so wichtig, daß man »Sätze bildet« und sich die Regeln für die Bildung einiger Gruppen solcher Sätze bewußt macht, sondern daß man *Texte liest* und daran das *Verstehen bewußt macht*, es durchschaubar macht, und zwar gerade durch das *verschiedene* Verstehen des *gleichen* Textes, ja des *gleichen Satzes* (der auf den genau gleichen abstrakten Generierungs-Regeln ruhen kann!) durch *verschiedene Leser*. Damit wird jede Deutschstunde *auch* zu einer Erprobung des Sozialverhaltens, zu einer Einsicht in die Eigenart und Andersartigkeit des Partners, zu einer *Übung, den andern mit seinem Verstehen ernst zu nehmen*, ihn gelten zu lassen, *neben* dem eigenen Verstehen, wenn ein Gespräch nicht von selbst zu einer Einigung führt.

Für solchen Deutsch- und überhaupt Sprachunterricht aber ist wiederum Bedingung, daß der *Lehrer* entsprechend befähigt ist, daß er solch *verschiedenes Verstehen* eines Textes (im Rahmen eines Rahmen-Verstehens, auf das man sich durch Diskussion objektiv einigen kann) überhaupt als möglich, ja als sinnvoll, als *unausweichlich* erkennt. Dazu gehört, daß er im Studium beim Linguisten gelernt hat, den Globalbegriff »Sprache« zu *relativieren*. Er muß wissen, daß jeder Sprachteilhaber in gewissem Maße *seine eigene* Sprache hat, seinen *Idiolekt*, und daß manches an diesem Idiolekt durch ganz persönliche Erfahrungen, durch die individuelle Lernbiographie des betr. Menschen, auch und vor allem schon des Schülers, bedingt ist. Der Lehrer muß wissen, daß er selber auch einen Idiolekt spricht, daß also ein »Anders-Sprechen,

Anders-Schreiben, Anders-Verstehen« beim Schüler nicht einfach »Fehler« und »noch nicht richtig« sein muß, sondern unter Umständen *ebenso berechtigt* wie das, was der Lehrer spricht und schreibt, wie *er* versteht. Ebenso muß der Lehrer wissen, daß eine Sprache nie ganz einheitlich ist, sondern daß sie ein *Deckungsbereich* mehr oder minder unterschiedener Gebietssprachen und Schichtsprachen ist, ein *Deckungsbereich* von Dialekten und Soziolekten, und daß diese je an ihrem Ort vollberechtigt sind.

Das heißt keineswegs, daß der Lehrer nun dem Schüler alles durchgehen läßt. Der Schüler *muß* erfahren, und er hat ein *Recht* zu erfahren, *wie man wo in welcher sozialen Rolle* spricht und schreibt; aber er hat ein Recht, das *einzusehen*, mit seinem Verstand, in vernünftigem Gespräch, und *nicht einfach korrigiert zu werden*. Und dazu hat er ein Recht, in *seinem* Soziolekt und ggf. Dialekt und in *seinem* Idiolekt *ernstgenommen* zu werden. Dialekte und Soziolekte sind nicht »schlechtes Deutsch« sondern »anderes Deutsch«; das ist ein Unterschied. Und was den Idiolekt betrifft, so muß auch der Schüler schon ganz klar erkennen können: »Verschiedene Leute sprechen verschieden, auch wenn sie das Gleiche meinen; nicht selten sagen zwei das gleiche Wort, und sie meinen damit Verschiedenes. Das muß man berücksichtigen beim Zusammenleben, man muß sich über solche Verschiedenheiten hinaus verstehen lernen.« Dann leistet der Sprachunterricht seinen wichtigen Beitrag zur *Sozialisation überhaupt*, sowohl zum *Akzeptieren des andern* wie zur *Behauptung der eigenen Persönlichkeit*.

Für das alles *braucht es Linguistik*, es braucht moderne, kritische Linguistik, so wie es für die Krankenhäuser Medizin und für die Industriebetriebe Ingenieurwissenschaft und Wirtschaftswissenschaft braucht. Hier liegt die Aufgabe der Linguistik für die Gesellschaft. Darum brauchen wir Linguistik an der Universität, und zwar nicht nur für die Philologen, sondern ein Linguisticum-Sociologicum für *jeden* Wissenschaftler. Ein solches Linguisticum-Sociologicum muß auch mehr und mehr, sowie die Lehrer es zu leisten vermögen, in die Oberstufe der Gymnasien, die »Kollegstufe« eingebracht werden, und entsprechende reflektierte, wissenschaftlich vertretbare Haltungen müssen im ganzen Schulwesen durchdringen, bis hinunter in die Kindergärten, und sie müssen mit der Zeit ins öffentliche Bewußtsein überhaupt hineinkommen – so wie durch einseitige Linguistik oder durch Fehlen von Linguistik oft

irreführende, zu Diskriminierung anderer Menschen verleitende Haltungen aus Wissenschaft und Schule die öffentliche Meinung und das Handeln weiter Kreise bestimmt haben.

So sehe ich das Verhältnis von Linguistik und Gesellschaft, vor allem als *Aufgabe* der Linguistik, Aufgabe eines jeden von uns Linguisten, für die Gesellschaft.